

## **Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ?**

J'aurais pu intituler cet article « Quelques réflexions d'une sociolinguiste qui n'a jamais elle-même enseigné le FLE, mais y porte de l'intérêt pour l'apport à la réflexion sociolinguistique générale ». Le point de vue que je vais défendre ici est en effet issu de préoccupations sociolinguistiques plus que didactiques.

Il était sans doute plus confortable d'enseigner le français naguère, quand on enseignait avant tout la littérature, et que personne ne venait discuter la préséance des formes de langue les plus normées et les plus écrites. Mais les conditions actuelles de diffusion des médias, entre autres audio-visuelles, et la facilité des voyages, font que tout apprenant a pu être/est/sera confronté à des formes natives de français, et acceptera mal une langue aseptisée, que seuls les étrangers parlent. Les nouvelles conceptions prennent dès lors comme cible une maîtrise quasi-native, ce qui ravive des questions que les enseignants se posaient, comme : *quelle langue enseigner ?*, *quelle norme privilégier ?* ; et finalement : *faut-il ouvrir les connaissances des apprenants à la diversité et à la variation ? Et, si l'on répond oui, se limitera-t-on à la variation spatiale – laquelle ?, ou choisira-t-on de parler également de variation sociale et stylistique ?*

Ce sont là des questions qui ne sont pas souvent abordées par les linguistes, qui y voient des questions marginales parce que relevant de la didactique, ou de la linguistique appliquée. Pourtant, les questions qu'oblige à poser le choix des normes pour l'enseignement ne devraient pas laisser les linguistes indifférents, car il s'agit à l'horizon, à partir du moment où l'on prend acte que la langue ne se réduit jamais à sa version standard, de *qu'est-ce qu'une langue ?*

## 1. La variation et la notion de langue

Comment se définit une langue ? Bien sûr, par ceux des traits que les locuteurs ont en commun, ou « partagent », comme le dit la définition actuelle de la francophonie (« pays ayant le français en partage »). Mais, au-delà de l'accord sur le fait qu'il s'agit bien de la même langue, il n'y a évidemment jamais unité, pour aucune langue mais encore moins pour une langue comme le français, ne serait-ce que pour des raisons de diffusion historique et d'écologie locale. La langue française est parlée de façon diversifiée sur les cinq continents, elle a été implantée à des périodes historiques et selon des modalités très différentes (en particulier, colonie de peuplement ou pas), elle se trouve en contact plus ou moins favorable (en général, pas trop favorable) avec des langues différentes, et selon des configurations différentes. Et effectivement, le francophone à l'oreille sensible sait immédiatement reconnaître l'origine des « accents », et ne risque pas de confondre un Marseillais avec un Dakarois, ou un Acadien avec un Tunisien<sup>1</sup>.

Mais la diversité n'est pas seulement historique et spatiale (diachronique et diatopique), elle est aussi sociale (diastratique). Ce qui, du point de vue didactique, va très vite déboucher sur des questions comme : Est-ce que le jocal du Québécois, le français populaire abidjanais, les formes archaïques et obsolescentes du Missouri, le « français-à-à » du Burkinabé... constituent des types de français qui méritent d'être connus, au moins de façon passive, de l'apprenant non natif ? Ou bien faut-il consigner l'étranger à la maîtrise du français standard, capable au mieux de man er une distinction entre l'écrit et l'oral (et encore, pas toujours :

---

<sup>1</sup> Sans doute serait-il souhaitable que ce soit encore plus largement le cas, et qu'il fasse partie de l'enseignement fondamental de la langue que d'apprendre à ses locuteurs à reconnaître les accents diatopiques. Mais la mévente du livre de Autesserre *et al* (et le fait que l'éditeur ait renoncé à le rééditer quand il a enfin fini par être épuisé, presque vingt ans après sa parution) montre que c'est très loin d'être le cas. Je pense que ce livre était davantage connu et utilisé à l'étranger qu'en France même.

Un projet en cours initié par Marie-Louise Moreau, concernant les francophones de Belgique, du Québec, de France, de Suisse, de Tunisie et du Sénégal, a précisément pour objectif de tester leur sensibilité à la reconnaissance des accents, de leur propre territoire comme du reste de la francophonie (projet FRANCO6).

il parle souvent comme s'il était en train d'écrire) ?<sup>2</sup>

Ces différences de forme, il est désormais courant de les désigner sous le terme de « variation ». Le pédagogue enseignant de français aura à se demander ce qu'il peut/doit faire de la variation. La position qui l'a longtemps emporté, la conception traditionnelle de l'homogénéité du français<sup>3</sup> était de passer la variation sous silence, en toute connivence avec les options de la norme. Il n'était d'ailleurs pas rare de voir des étrangers défendre cette position, au moins aussi fortement que les Français. Mais il n'est pas besoin de soupçonner une adhésion plus ou moins inconsciente à l'idéologie du standard pour défendre une telle position, qui pourrait aussi l'être au nom du pragmatisme : seule la transmission d'un français standard assure de « passer partout », et l'apprenant ne risque pas alors de ces « gaffes » de situations dont l'énumération émaille les ouvrages de sociolinguistique et de didactique. On peut encore présenter l'option variationniste du bout des lèvres, comme un mal nécessaire, produit de l'histoire, de la légèreté des Français, ou de la bio-diversité. On peut enfin en faire un tremplin pour une meilleure mise en place du système du français, pris en un sens large.

C'est cette dernière option, laisser connaître et même éventuellement enseigner la variation, que nous allons illustrer ici. Plus qu'à la justifier théoriquement, nous chercherons à montrer avec quelques exemples les avantages pratiques qu'il est possible d'en tirer ; sans chercher à dissimuler les éventuels problèmes auxquels on se trouve ainsi confronté.

La séparation traditionnelle entre plusieurs types de variations nous sera utile ici, au moins à titre d'approche méthodologique. On oppose en effet la « variation fonction des usagers » (essentiellement les variations diachronique, diatopique et diastratique, dites aussi dans la sociolinguistique américaine, historique, régionale et sociale), et la « variation fonction des usages » (qui recouvre la variation diaphasique ou

---

<sup>2</sup> Il va sans dire qu'en posant la question de cette façon, on tend à s'intéresser avant tout à une connaissance de la langue la plus avancée et la plus vaste possible (par exemple, celle d'un futur enseignant de la langue).

<sup>3</sup> L'homogénéité prêtée à la langue est, avec l'unilinguisme, l'un des piliers essentiels de « l'idéologie du standard », très vivace dans l'histoire du français, et très présente dans sa diffusion, que ce soit dans la francophonie ou dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

stylistique, et la variation entre oral et écrit).

On parlera surtout ici de variation diatopique et diaphasique. La variation diatopique, parce qu'elle peut être utile à l'apprenant étranger au titre de reconnaissance passive – ce qui lui permettrait d'éviter par exemple de vexer un Montréalais de couche populaire (effectivement difficile à comprendre, et pas seulement sur le plan phonique) en avouant qu'il ne le comprend pas – tout autant qu'au titre de connaissance générale du système. La variation diaphasique d'autre part, parce qu'elle peut constituer pour l'apprenant une ressource, pour interpréter certaines situations, et même pour y prendre une part active.

## 2. La variation selon l'usager (diatopique et diastratique) et l'apprentissage

Nous nous placerons ici dans la perspective d'un apprenant européen, auquel nous supposerons une cible située dans le français de France. Il en va certainement différemment pour un apprenant américain par exemple, qu'il serait compréhensible de vouloir confronter préférentiellement à des versions canadiennes standardisées (québécoise ou acadienne) du français<sup>4</sup>.

### 2.1. L'exemple des pronoms sujet *il* et *ils* (comparaison diatopique France/Québec)

En français ordinaire de France, il est courant de faire alterner une prononciation du pronom sujet *il* en [il] devant voyelle, et [i] devant consonne : *il a*, et *i(l) dit* ([ila] et [idi]). Il faudrait donc postuler une règle sensible au contexte linguistique (selon que le verbe commence par une voyelle ou par une consonne), qui rappelle d'ailleurs la définition de la liaison : une forme (dite longue) se voit raccourcie si le mot suivant commence par une consonne. Le français québécois présente ici une divergence par rapport au français de France, qui peut aller jusqu'à présenter une difficulté de compréhension pour les Français (ou les

---

<sup>4</sup> Cependant, je pense que tel n'est pas le cas ; d'une part par volonté de ne pas se couper du « français international », d'autre part parce que l'idée du primat du français du nord de la France est toujours bien assise (voir le préjugé, bien vivant en Amérique, sur l'excellence du français de Touraine).

apprenants qui ne connaissent que le système de la France). Pour le même couple verbal, l'alternance se fera entre [ja] et [idi]. La règle à poser ne comporte pas de forme longue, mais soumet la forme de base [i] à l'alternance, selon que sa position est devant consonne ou devant voyelle : [i] devient [j] quand il précède une voyelle, selon une règle qui se trouve aussi illustrée en d'autres points de la langue.

Les connaissances à maîtriser par l'apprenant sont ici de deux ordres : une connaissance pratique (active ou passive), qui permet d'éviter le risque d'incompréhension pour l'apprenant de français arrivant en terre québécoise, et une connaissance théorique sur le système du français (le cas du québécois conforte les mêmes règles d'alternance que le français de France, entre voyelle et semi-voyelle, mais les actualise différemment).

## *2.2. L'exemple de la relative (diastratique)*

Nous considérerons différemment un exemple comme celui la relative<sup>5</sup>, dont la variation est essentiellement d'ordre diastratique. Je m'appuierai afin d'illustrer ce point sur le livre récent de Ball 2000, qui se donne pour objectif de présenter une grammaire complète du français non standard.

Avec les nombreux exercices, de reconnaissance et de production, qui accompagnent chaque chapitre de son ouvrage, Ball montre qu'il attend des apprenants non seulement une compréhension passive de toutes les formes, y compris les moins standard (ce dont on peut sans difficulté imaginer l'utilité), mais aussi une capacité de production active, point où je suis moins prête à le suivre. Mes réserves sur ce point me permettront d'ailleurs de revenir sur la distinction traditionnelle entre « familier » et « populaire ». Ainsi, par exemple, Ball donne pour les relatives d'abord un exercice demandant les équivalents standard de relatives résomptives du type *la fille qu'il sort avec* (p. 43-46). Dans un deuxième temps, il propose l'exercice inverse : soit une relative résomptive, quel en serait l'équivalent standard ? Passons sur l'hypothèse d'équivalence sémantique

---

<sup>5</sup> On ne peut négliger ici l'impact possible d'une distinction entre variantes ayant à voir avec le phonique (tel est le cas de la liaison, même si évidemment le conditionnement syntaxique joue aussi un grand rôle), et variantes d'ordre purement syntaxique, du même coup parties prenantes d'un tissu sémantique et pragmatique.

ainsi posée sans discussion (même si elle est théoriquement discutable, je la regarde comme admissible pour une présentation didactique). Ce sur quoi je m'interroge davantage, c'est sur le fait de faire produire des formes non standard. En effet, quelles sortes de circonstances sociales auxquelles pourrait être confronté un étranger pourraient requérir une telle connaissance active ?

Cette question nous offre une transition vers notre dernière partie, que nous aborderons en gardant en tête le facteur d'utilité, pour un apprenant non natif, de la connaissance du vernaculaire.

### **3. La variation diaphasique et l'apprentissage**

Nous avons déjà dit que la connaissance du diaphasique avait des incidences directes sur la façon de parler. La question qui est posée ici est donc : *faut-il que les étrangers manient le diaphasique ? et si oui, jusqu'à quel point ?* (voir Gadet 2001).

#### **3.1. Les étrangers et le diaphasique**

Je commencerai par une anecdote, qui concerne non le lexique, toujours pris pour cible dans ce type d'exemples, mais le phénomène de liaison, qui tient à la fois du phonique et du grammatical. J'écoutais un jour un exposé fait par un professeur de français britannique, qui avait une qualité de langue absolument exceptionnelle. J'admirais sans réserve la qualité phonique, la maîtrise grammaticale impeccable, la finesse et la richesse du vocabulaire. Un peu jalouse devant une si belle performance, je me fis le pari intérieur que s'il finissait par y avoir une « faute », elle devrait concerner les niveaux de langue. C'est bien ce qui s'est produit (il n'y en a d'ailleurs eu qu'une seule) : utilisant l'expression un peu désuète *partie de jambes en l'air*, le conférencier a fait une liaison sur *jambes*, qui trahissait immanquablement une familiarité livresque, par le décalage entre le caractère recherché de la liaison et l'usage très ordinaire de l'expression.

De cette observation, et d'autres du même ordre que j'ai fréquemment eu l'occasion de faire, j'infère qu'il y a un certain plaisir pour un non-natif à afficher sa bonne maîtrise de la langue par le recours à quelques éléments de vernaculaire (je le comprends aussi d'ailleurs à ma frustra-

tion de ne pas être capable d'en faire autant dans telle langue étrangère que je maîtrise insuffisamment). Mais la contrepartie, c'est que le risque de la « faute » est alors constant, puisque c'est un savoir qui n'a pas été construit dans l'interaction avec d'autres locuteurs : faute pragmatique, ou faute sociolinguistique.

### *3.2. L'exemple du ne 'de négation'*

On connaît le rôle très puissant d'indicateur joué par la présence/absence du *ne* de négation en français (Gadet 2000), qui permet à lui seul de situer un discours sur une gamme de situations. C'est sans doute d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles il a déjà tant été étudié. Mais que faire d'une telle observation dans l'enseignement ? Peut-on conseiller aux étrangers un usage tendanciellement omissif du *ne* de négation, ce qui obligera à tenter de les sensibiliser aux différences d'usage selon les situations, alors même que les locuteurs natifs, qui le manient spontanément et peuvent en jouer subtilement, ont le plus grand mal à en dire quelque chose de précis ?

Cet usage admettant l'omission, c'est ce qu'a proposé Regan 1995 et 1996, qui regarde comme un progrès vers une maîtrise quasi-vernaculaire le fait que ses étudiants irlandais de niveau avancé reviennent d'un séjour d'un an en France en ayant sensiblement diminué leur taux de *ne* en oral ordinaire. Valdman 2000 est plus circonspect sur ce point, car il craint que l'appropriation de cette variante ne soit « perçue comme une intrusion puisque généralement les alloglottes ne participent pas aux réseaux de la communication vernaculaire » (p. 657).

C'est donc bien la question de la place du vernaculaire qui se trouve ainsi surgir dans ce débat : *faire acquérir le diaphasique aux apprenants étrangers, jusqu'où, et pour quelles raisons ?*

### *3.3. L'exemple de l'interrogation*

Valdman a développé un bel exemple d'argumentation didactique sur les options qui s'offrent à l'enseignant quant aux formes à enseigner. Ses deux articles de 1998 et de 2000 évaluent les arguments linguistiques, sociolinguistiques et acquisitionnels pouvant orienter le choix des variantes à enseigner pour l'interrogation (connaissance de toutes les

formes, maîtrise prioritaire de certaines).

L'interrogation partielle est connue comme une structure particulièrement variable du français, avec une dizaine de formes en concurrence, dont la plupart sont non standard. Le raisonnement sur les formes à faire connaître à l'apprenant épouse chez Valdman la forme suivante :

1) L'inversion (*où va-t-il ?*) est certes valorisée, mais les natifs l'utilisent peu à l'oral, et sa complexité structurelle, de même que les nombreuses exceptions, entraîne beaucoup de fautes chez les apprenants ;

2) L'antéposition (*où il va ?*), facile à acquérir et peu contrainte, est dévalorisée par les natifs<sup>6</sup> ;

3) Les formes en *est-ce que* (*où est-ce qu'il va ?*) sont senties comme neutres par les natifs ; dans la mesure où elles suivent l'ordre des mots de l'assertion, elles sont faciles à construire et sources d'un minimum de fautes pour les apprenants.

Aussi est-ce cette troisième forme qu'il propose d'enseigner prioritairement, qu'il appelle de ce fait « norme pédagogique » : elle cumule les avantages des trois ordres, et présente un nombre d'inconvénients relativement minime.

### 3.4. *L'exemple canadien de l'immersion*

R. Mougeon et un groupe de chercheurs canadiens ont travaillé auprès d'adolescents de Toronto inscrits dans des programmes d'immersion d'écoles secondaires, afin d'étudier leur sensibilité à la variation dans le français L2 (leur article paraît d'ailleurs dans une livraison de la revue *AILE* entièrement consacrée à cette question – Dewaele & Mougeon 2002). L'immersion est une pratique d'enseignement mise au point au Québec (aussi pratiquée en Europe par exemple en Val d'Aoste) dans les années 60, qui concerne aujourd'hui un bon tiers des élèves anglophones apprenant le français. Ils apprennent la langue en cours de langue, et suivent parallèlement des cours des autres matières enseignés en français. Il s'avère que : 1) le niveau des élèves dans les matières enseignées en

---

<sup>6</sup> Cet argument est probablement de moins en moins pertinent : il fonctionne encore bien pour l'opposition entre oral et écrit, mais de plus en plus mal pour la variabilité de l'oral, car sur ce point comme en beaucoup d'autres, le 20<sup>e</sup> siècle a été le théâtre d'une progressive extension de l'acceptabilité diaphasique des formes, progressant vers le bas de l'échelle des styles.

français est égal à celui des élèves qui reçoivent cet enseignement en anglais ; 2) en français, leur niveau est supérieur à celui des élèves de cours traditionnels ; 3) les élèves ont une bonne maîtrise du français parlé, mais elle n'est pas native, et ils conservent des erreurs plus ou moins fossilisées.

Le projet de Mougeon *et al* vise à mesurer l'impact sur l'acquisition des facteurs suivants : a) la qualité du français parlé par les enseignants, b) le matériel pédagogique à disposition, c) l'existence ou non de contacts avec des francophones hors programme scolaire, d) la ou les langue(s) maternelle(s) de l'élève, e) les caractéristiques sociales *de l'élève*. Ils établissent ainsi que les élèves d'immersion, même très bons francophones, parlent un français nettement plus standardisé et formel que les locuteurs natifs du français canadien, ce qui se traduit en particulier, en ce qu'ils appellent « hypercorrection », par l'absence quasi-totale de variantes typiques du vernaculaire (comme la conjonction *fak*), et par une faible fréquence des variantes typiques du français oral courant (Mougeon, Nadasdi & Rehner 2002). Cette tendance s'atténue dès lors que les élèves ont quelques contacts extra-scolaires avec des francophones<sup>7</sup>.

## **Conclusion : enseignement en contexte naturel vs en contexte scolaire**

La plupart des raisonnements sur l'acquisition de formes standard/vernaculaires s'appuient sur l'idée d'équivalence entre les formes (au moins pragmatique à défaut d'être sémantique) ; et l'on sait qu'une telle équivalence n'est jamais effective dans l'usage, même s'il est difficile de faire produire aux natifs des rationalisations sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi, dans telle situation, telle forme plutôt que telle

---

<sup>7</sup> Il y a une réflexion à mener sur le devenir d'anciens vernaculaires, en grande partie disparus en tant que langue native et retrouvés à travers l'école, non sans conséquences sur leur maniement ordinaire. On pense ici en particulier aux langues régionales de France, prises dans le dilemme de disparaître en tant que vernaculaires, ou de disparaître tout court. Voir, sur le même dilemme, Mougeon 1999 pour le français en Ontario (avec la différence qu'il peut s'appuyer sur le français langue internationale, ce qui n'est pas le cas de la plupart des langues régionales), et l'ensemble du numéro 101 de *Langage & Société*, dont les articles concernent le valencien en Espagne, l'occitan en France, et le guarani au Paraguay.

autre. La circulation entre le risque de faute syntaxique, sociolinguistique, ou pragmatique que l'on laisse courir à l'apprenant n'est pas aussi banale que le laisserait supposer la seule considération des formes hors contexte (à supposer qu'une telle chose existe, hors des exemples de grammaire).

Or, les conditions (d'exercice mais aussi d'apprentissage) ne sont pas du tout les mêmes en contexte scolaire et en contexte naturel. L'acquisition de formes quasi-natives sensibles au diaphasique nous conduira donc à poser la question : *pour en faire quoi ?* Sauf exception (qui ne peut être que l'installation dans le pays), l'étranger n'a de toutes façons pas besoin (même s'il en a le fantasme) d'essayer d'avoir l'air d'être ce qu'il n'est pas, c'est-à-dire un membre à part entière de la communauté.

En conclusion, la sensibilité au diaphasique, au minimum comme ressource passive, apparaît comme une dimension souhaitable de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais on ne peut y recourir que de façon prudente, et en tous cas à condition de ne pas trop interférer avec le diastratique : pas de familiarisation active avec des formes par trop vernaculaires ou avec l'argot.

## Bibliographie

- AUTESSERRE Denis, Fernand CARTON, Pierre LEON & Mario ROSSI, 1983, *Les accents des Français*, Paris, Hachette.
- BALL Rodney, 2000, *Colloquial French Grammar. A Practical Guide*, Oxford, Blackwell.
- DEWAELE Jean-Marc & Raymond MOUGEON, 2002, *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*, AILE n° 17.
- GADET Françoise, 2000, « Des corpus pour *ne...pas* », in M. Bilger (ed.), *Corpus : Méthodologie et applications linguistiques*, Paris/Perpignan, Honoré Champion & Presses Universitaires de Perpignan, 156-67.
- GADET Françoise, 2001, « Enseigner le style », *Le français dans le monde* n° spécial, *Oral, variabilité et apprentissages*, 63-8.
- Langage & Société*, 2002, « Vie et survie des langues minoritaires », n° 101.
- MOUGEON Raymond, 1999, « Recherches sur les dimensions sociales et situationnelles de la variation du français ontarien », in N. Labrie & G. Forlot (dir), *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Prise de parole.
- MOUGEON Raymond, Terry NADASDI & Katherine REHNER, 2002, « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les

apprenants avancés du FL2 ou FLE », *AILE* n° 17, 7-50.

REGAN, Vera, 1995, « The Acquisition of Sociolinguistic Native Speech Forms », in Barbara F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 245-67.

REGAN Vera, 1996, « Variation in French Interlanguage. A Longitudinal Study of Sociolinguistic Competence », in R. Bayley & D. Preston (Eds), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, 177-201.

VALDMAN Albert, 1998, « La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère », in M. Bilger, K. van den Eynde & F. Gadet (dir), *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Leuven-Paris, Peeters, 177-88.

VALDMAN Albert, 2000, « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis », *The French Review* Vol 73 n° 4, 648-66.